

## ARNAVUTLUK'TAKİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇENİN ETKİLİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, esinsahin25@gmail.com

### Özet

*Bu araştırmanın amacı, Arnavutluk'ta Arnavutlara Türkçeyi öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretimiyle ilgili yaşadıkları tecrübelerden hareketle Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunların nasıl çözüleceğine dair düşüncelerini tespit etmek ve bazı önerilerde bulunmaktır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış, veri analizinde ise içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma 2012 -2013 akademik yılında Arnavut gençlerine Türkçe öğreten ve Türk Dili ve Edebiyatı bilim dalında yüksek lisans yapan 18 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan "yarı yapılandırılmış, yönlendirici olmayan görüşme formu" ve bunun yanı sıra katılımcıların kişisel ve mesleki özelliklerini tanımlama yönelik "Katılımcı Bilgi Formu (KBF)" kullanılmıştır. Her bir öğretmenle gönüllülük esasına dayalı görüşülen araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmaların doğası gereği amaçlı örnekleme yaklaşımına göre belirlenmiştir. Araştırmada, görüşme formundan elde edilen veriler, 6 ana tema ve bu temalara ait 29 alt kategori hâlinde maddeleştirilerek analiz edilmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretmenleri, Türkçe Öğretiminin Sorunları.

## THE INVESTIGATION OF TURKISH TEACHERS' VIEWS IN ALBANIA ON EFFECTIVE TURKISH TEACHING: A CASE STUDY

### Abstract

*The aim of this study is to determine the views of Turkish teachers on the subject of problems faced and options to those, who have been teaching Turkish in Albania, with regard to their experiences in teaching Turkish. By so, we will try to give suggestions related to the problems. Semi-structured data collecting approach was adopted in this study. Content analysis was used in this research within qualitative research paradigm, which is framed as a descriptive case study. This study was carried out by 18 Turkish teachers in Albania, who have been also continuing their master education in Turkish language and literature. In data collecting procedure, a semi-structured interview form which was prepared by the researcher and also participants' demographic information form were utilized. It was interviewed with each teacher in a voluntary basis and for selecting the right participant random sampling was adopted. The obtained data showed that 6 main themes and 29 sub-themes were in clearly dominated in this research.*

**Key Words:** Teaching Turkish in Albania, Turkish teachers, problems faced in Turkish teaching.

## Giriş

Küreselleşen dünyada, iletişim çağının da beraberinde getirdiği, ülkeler arasındaki siyasi, ekonomik ve sosyal ilişkiler, bu iletişimin daha sağlıklı sürdürülebilmesi için yabancı dil bilmeyi zorunluluk hâline gelmiştir. Bu durum, küreselleşen çok kültürlü bir toplumun çok dilli olması gereğini doğurmuştur (Putatunda, 2012). Demirel (2010: 3)'in ifadesiyle "Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında ise o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir." Nitekim Türkiye'nin dünyada etkin bir ülke hâline gelmesi Türkçeyi her zamankinden daha önemli, öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken bir dil hâline getirmektedir. Bu da beraberinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine yönelik ciddi bir çaba gerektirmektedir.

Türk tarihine bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ)'nin geçmişinin 11.y.y'da Kaşgarlı Mahmut'un Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kaleme aldığı Karahanlı Türkçesi dönemine ait Divanü Lügati't Türk ile başladığını söylemek mümkündür. Bunu daha sonra Çağatay Türkçesi döneminde Ali Şir Nevâyî'nin Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü savunduğu Muhakemetü'l-Lügatayn takip eder. Bayraktar (2003)'in araştırmasına göre Kıpçak Türkçesi, Türkçenin yabancılara öğretiminin en fazla önem kazandığı ve Türkçenin saygınlığının dorukta olduğu dönemdir. 1250-1517 yılları arasında hüküm süren Memlûk Devletinde Türk sultanlarının devleti yönetmesi nedeniyle Türk diline karşı ilgi artmıştır. Bu ilgi Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan kitapların yazılmasını sağlamıştır. Codex Cumanicus, Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtî'l- Lügati't-Türkiyye, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lügati't- Türkiyye, Kitabü'l-İdrâk Li-lisânü'l- Etrak Kıpçak Türkçesi döneminin yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlayan eserleridir. Eski Anadolu Türkçesi dönemindeki Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân (İbnü Mühennâ Lûgati olarak da bilinir)'dan sonra II. Abdülhamit Dönemi sosyologlarından "Prens" Mahmut Sabahattin Bey'in eğitim anlayışının da tesiriyle II. Abdülhamit, azınlık okullarında Türkçenin öğretilmesini istemiştir. "Osmanlı Devleti'nin 19. yüzyılda yaptığı modernleşme çalışmaları, kurduğu okullar, Avrupa'ya gönderdiği öğrenciler ve Avrupa'ya kaçan siyasiler; 20. yüzyıl başlarında ülkenin geleceği hakkında çok yoğun bir tartışma başlattılar. Bu tartışmaların en zengin ve en seviyelilerinden biri de eğitimin amaçları hakkındaki tartışmalardır (Ergün, 2008:1)." Bu tartışmalar, daha önceki dönemde gösterilen gayretler ve ortaya konulan eserler; Cumhuriyet Dönemi'ne kadar devam eden süreçte yabancılara Türkçe öğretiminin temellerini oluşturur. Tüm bu çabalar; Atatürk'ün dil ve eğitim politikalarıyla olgunlaşmış, cumhuriyetin ilanının ardından Atatürk'ün emriyle Türk Dil Kurumu'nun kuruluşundan (1936) sonra 1984'te Ankara

*Arnavutluk'taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*

Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)'nin kuruluşuyla yabancılara Türkçe öğretimi bugünkü anlayışla hizmet vermeye başlamıştır.

Günümüzde ise gerek devlet ve vakıf üniversiteleri gerekse özel üniversiteler bünyesinde hizmet veren Türkçe öğretim merkezleri ve enstitüler bulunmaktadır. Dolunay (2007)'in araştırmasıyla tespit ettiği, Türkiye Türkçesinin öğretildiği ülkeler ve merkezlerin sayısı şu şekildedir: Amerika Birleşik Devletleri (20), Afganistan (1), Almanya (13), Arnavutluk (1), Avustralya (1), Azerbaycan (1), Belarus (6), Belçika (4), Bosna-Hersek (2), Bulgaristan (6), Çin Halk Cumhuriyeti (2), Danimarka (1), Endonezya (2), Estonya (1), Filipinler (1), Finlandiya (2), Fransa (2), Güney Kore (6), Güney Kıbrıs Rum Kesimi (1), Gürcistan (1), Hollanda (3), Irak (2), İngiltere (6), İran (1), İspanya (4), İsveç (2), İsviçre (1), İtalya (3), Japonya (6), Kazakistan (1), Kırgızistan (8), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (6), Litvanya (2), Lübnan (1), Macaristan (2), Mısır (3), Moğolistan (1), Moldova (3), Özbekistan (1), Pakistan (1), Polonya (2), Romanya (8), Rusya (14), Sırbistan (1), Singapur (1), Suriye (2), Tayland (2), Tayvan (2), Türkiye (17), Türkmenistan (1), Ukrayna (13), Ürdün (4), Yakutistan (1), Yugoslavya (1), Yunanistan (5) ve internet siteleri (16). Adı geçen ülkelerde yer alan merkezlerde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik olarak başlangıç, orta ve ileri seviye Türkçe dersleri verilmekte; bu derslerin yanı sıra Osmanlı Türkçesi, Türk Kültürü, Türk Tasavvufu, Osmanlı Metinleri Üzerine Araştırmalar, Türk ve Osmanlı Edebiyatı, Metin Okuma gibi dersler de yer almaktadır. Türkçe öğretim merkezlerinin Amerika Birleşik Devletleri, Rusya, Ukrayna ve Almanya'da yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dört ülkede toplam altmış merkez tespit edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili 16 adet internet sitesinin bulunması da Türkçe öğretiminin internet dünyasında da önem kazanmaya başladığını göstermektedir.

Bugün Türkçe ve Türkçenin öğretimi adına yaşanan bu güzel gelişmelere ve iyi niyetli çabalara rağmen hala pek çok eksiklikler ve aksaklıklar bulunmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretim programının olmaması, yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerin yetiştirileceği lisans düzeyinde bölümlerin bulunmaması, lisansüstü düzeyde programların yetersiz sayıda olması gibi pek çok sorun bunlardan bazılarıdır. Hâlbuki bir dilin öğretilmesi, sağlam bir dil politikası gerektirir. Tüm bunların gerçekleştirilebilmesi için ise, öncelikle yabancı bir dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılan akademik çalışmaların da nitel ve nicel açıdan bu alandaki ihtiyacı karşılayacak düzeyde çalışmalar olması gerekmektedir.

Bu ve benzeri noktalardan yola çıkılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin eksikliklerinin giderilmesine yönelik yürütülecek çalışmalar, disiplinler arası çalışmayı gerekli kılmaktadır. Bu konuda devlet bünyesinde bir dil politikası

oluşturulması ve alanında uzman kimselerce yürütülmesi gereken bu çalışmalara, üniversitelerin de destek vermesi gerekmektedir. “Çalışmaların başında öğretmenler ve öğrenciler için kılavuz niteliği taşıyan kitapların hazırlanması gerekmektedir. Kitaplar öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez görsel araçlarıdır (Demirel, 1993: 91).”TÖMER ve bazı yayınevlerince hazırlanmış birtakım kitap setleri, diğer yabancılara Türkçe öğretim merkezleri, dernek veya kültür merkezleri adı altında yabancılara Türkçe öğretimi veren kurumlarda en önemli ders materyali olarak kullanılmaktadır. Ancak aralarında görsellik, konu anlatım sırası, kelime hazinesi ve daha pek çok açıdan farklılıklar bulunan bu kitaplar, -Türkiye’de Talim Terbiye Kurulunun yaptığı gibi- bir kontrolden geçmeden öğrencilere ulaştırılmaktadır.

İşte bu ve benzeri ihtiyaçların giderilememiş olması; bu konuda bir disiplin ve eğitim politikamızın olmayışı; metot, teknik ve araç-gereçler açısından gereken gelişimin sağlanamaması, dil öğretiminin de gereği gibi yapılamaması sonucunu doğurmaktadır.

Dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır (Özbay, 2002: 15). Kültürün derinliklerinde dilin etkilerini, aynı dili konuşan insanların bütün eserlerinde o dilin dünyayı yorumlama biçimini belirlemek mümkündür (Kırkkılıç, 2002: 9). “Dil ve kültür arasındaki ilişki, ikinci dil edinimi ve yabancı dil öğretimi alanlarında çalışan birçok uygulamalı dilbilimci tarafından son otuz yılda üzerinde durulan uzun soluklu bir araştırmaya konusu olmuştur (Abdallah-Preteille, 1999; Byram, 1989, 1994, 1997; Byram ve Esarte-Sarres, 1991; Byram ve Morgan, 1994; Byram ve Zarate, 1997; Byram vd.,2001; Hammerly, 1985; Kramsch, 2004; Koçer ve Dinçer, 2011; LeBlanc vd.,1990; Lessard-Clouston, 1992; Neuner, 1998; Seelye, 1984; Singerman, 1993)” (Akt: Koçer, 2013). Bir yabancıya Türk kültürü hakkında bilgi sahibi olması onun Türkçeyi öğrenmedeki başarısı ile doğru orantılıdır (Yaylı ve Bayyurt, 2009). Pulverness (2003) ise, öğrenilen dilin kültürüne yönelik unsurları içermeyen dil derslerini yan etkileri çok olan bir ilaca benzetmektedir.

Türkçe ve diğer diller arasında geçmişten bugüne kültürel ve dilsel etkileşim gerçekleşmiştir. Karaağaç (2013)’a göre, Türkçenin geniş bir coğrafyada kullanılıyor olmasının beraberinde getirdiği komşuluk ilişkileri sebebiyle Türkçe-Çince, Türkçe-Farsça, Türkçe-Urduca, Türkçe-Arapça, Türkçe-Rusça, Türkçe-Ukranca, Türkçe-Ermenice, Türkçe-Macarca, Türkçe-Fince, Türkçe-Romence, Türkçe-Bulgarca, Türkçe-Sırpça-Hırvatça, Türkçe-Çekçe, Türkçe-İtalyanca, Türkçe-Arnavutça, Türkçe-Yunanca dilleri arasında sözcük alışverişleri ve bunun yanında kültürel alışverişler de söz konusu olmuştur.

Osmanlıdan günümüze aramızda kültürel ve dilsel sıkı bağlar bulunan

*Arnavutluk'taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine Görüşlerinin  
İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*

Arnavutluk ve Arnavutça da bu ülke ve dillerden biridir. "Beş yüz yıla yakın Osmanlı idaresinde kalan Arnavutluk'la asırlar süren barış ortamı çerçevesinde iki toplum arasında çok köklü ve derin kültür alışverişleri olmuştur. Bu kültür etkileşiminin en önemlisi de Arnavutların İslamiyet'i kabulüdür. Kaynağını İslam'dan alan pek çok kültür unsuru Osmanlı coğrafyasında yoğunlukla Arnavutluk'a da yansımış; bu toplumu şekillendiren unsurların en önemlisi olmuştur. Gerek Osmanlı yönetim ve eğitim sistemi, gerekse İslamiyet, Türk ve Arnavut toplumları arasında barış ve istikrarın temelini teşkil etmiş, sağlam bir kültür alışverişine zemin hazırlamıştır (Özbay, 2012:154)". Aslen birer Arnavut olan şair Mehmet Akif Ersoy ve modern anlamdaki ilk geniş kapsamlı Türkçe sözlük kabul edilen Kamus-ı Türkî'nin yazarı Şemsettin Sami gibi Türk edebiyatına ve Türkçeye çok büyük hizmetler vermiş isimleri de burada ifade etmek gerekir. Özbay (2012)'in çalışmasında ifade ettiği gibi, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde eğitim ve kültür alışverişine ve Türkçenin öğretimine dair çok büyük gayretleri olan; "Türkçe Oku Türkçe Yaz", "Türk Gramerine Yardımcı Kitap" ve "Türkçeyi Nasıl Öğretmeli?" gibi daha pek çok eseri kaleme almış Kâzım Nami Duru ise, bugün Tiran ve Berat'ta sürdürülen Türkçe öğretiminin temellerini atmıştır.

Bu araştırmanın amacı, geçmişten günümüze Türkiye ve Türkçeye kültürel ve dilsel bağları bulunan "Arnavutluk'ta Arnavutlara Türkçeyi öğreten öğretmenlerin Türkçe öğretimiyle ilgili yaşamış oldukları tecrübelerden hareketle Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunların nasıl çözüleceğine dair düşüncelerini tespit etmek ve bazı önerilerde bulunmaktır.

#### **Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma herhangi bir şekilde istatistiksel işlemler ya da başka bir sayısal araç olmaksızın verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır (Altunışık vd., 2005). Bir durum çalışması olan bu çalışmada nitel veri analizi tekniklerinden olan *içerik analizi* kullanılmıştır. Yin'e (2009) göre durum bir kurum, bir kişi ya da bir kurul olabilir. Bu çalışmada ise durum, araştırılan konu olmuştur. Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırmaların doğası gereği amaçlı örnekleme yaklaşımına göre belirlenmiştir. Çalışma grubunda 2012-2013 akademik

yılında Arnavut gençlerine Türkçe öğreten 18 öğretmen yer almaktadır. Bu öğretmenler aynı zamanda Arnavutluk'ta bir üniversitenin Türk dili ve edebiyatı bilim dalı yüksek lisans programında eğitim görmektedir. Çalışma grubuna doldurtulan *Katılımcı Bilgi Formu (KBF)*'nden elde edilen veriler Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1: Katılımcı (K) profili**

ÖĞRETMEN KODLARI	Arnavutluk'ta kalma süresi (yıl olarak)	Ana dili	İyi bildiği yabancı diller	Çalıştığı okul	Mesleki yılı	Arnavutça dil seviyesi	Mezun olduğu bölüm (lisans)	Cinsiyeti
K1	9	Türkçe	İngilizce	Ortaokul	4	B2	Türkoloji	Erkek
K2	3	Türkçe	İngilizce Rusça	Lise	11	A1	Edebiyat Öğretmenliği	Erkek
K3	16	Türkçe	İngilizce	Lise	16	B2	Sınıf Öğretmenliği	Erkek
K4	Doğduğundan beri	Arnavutça	İngilizce, İtalyanca	Lise ve Ortaokul	3	Ana dili	Türkoloji	Bayan
K5	4	Türkçe	-	Lise	4	A1	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Erkek
K6	9	Türkçe	İngilizce	Lise	9	B2	Türkoloji	Erkek
K7	10	Türkçe	-	Lise	10	B1	Türkoloji	Erkek
K8	6	Türkçe	-	Lise	6	C1	Türkoloji	Erkek
K9	5	Türkçe	İngilizce	Lise	9	B2	Türkçe Öğretmenliği	Bayan
K10	Doğduğundan beri	Arnavutça	Türkçe, İngilizce, İtalyanca	Şu an çalışmıyor.	3	Ana dili	Türkoloji	Erkek
K11	4	Türkçe	Rusça, İngilizce	Lise	8	B1	Türkçe Öğretmenliği	Bayan
K12	4	Türkçe	Rusça, İngilizce	Lise	8	B1	Türkoloji	Erkek
K13	6	Türkçe	İngilizce	Ortaokul	3	C1	Türkoloji	Erkek
K14	10	Türkçe	İngilizce	Şu an çalışmıyor.	10	A1	Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimi	Bayan
K15	11	Türkçe	-	Lise	16	B1	Sınıf Öğretmenliği	Erkek
K16	15	Türkçe	-	Lise	18	B1	Türkoloji-Türk Halk Bilimi	Erkek
K17	8	Türkçe	-	Lise	3	C1	Türkoloji	Erkek
K18	Doğduğundan beri	Arnavutça	Türkçe	Lise	2	Ana dili	Türkoloji	Bayan

### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış, yönlendirici olmayan görüşme tekniği” ve bunun yanı sıra Arnavutluk'ta Türkçe öğreten öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini tanımaya yönelik “Katılımcı Bilgi Formu (KBF)” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış, yönlendirici olmayan görüşme tekniği; özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hâle getirip cevapları tamamlama fırsatı vermesi açısından avantajlıdır (Çepni, 2007). Araştırma, 2012-2013 akademik yılında Arnavut gençlerine Türkçe öğreten 18 öğretmenle gerçekleştirilmiştir ve her bir öğretmen adayıyla gönüllülük esasına dayalı olarak görüşülmüştür. Çalışmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak Arnavutlara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlara önerilen çözüm yolları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliliği, öğretmenlerin görüşlerinden birebir alıntı yapılarak sağlanmıştır. Form ile öğretmenlere aşağıdaki açık uçlu soru yöneltilmiş ve cevap vermeleri istenmiştir.

*-Arnavutluk'ta Arnavut gençlerine Türkçe öğretirken yaşadığınız sorunlardan hareketle etkili bir Türkçe öğretimi için görüşleriniz nelerdir?*

### **Veri Analizi**

Betimsel bir durum çalışması olan araştırmada nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). “Krippendorff (2004)'a göre ise içerik analizi; deneysel tabanlı, süreç içerisinde açıklayıcı olan, sonuç olarak da çıkarsama yapmayı ve tahmin edebilmeyi hedefleyen bir yöntemdir (Akt: Kaya ve Koçak Usluel, 2011). İçerik analizi, araştırmacılara büyük hacimdeki verilerin sistematik bir yolla elenerek sadeleştirilmesine olanak sağlar (Stemler, 2001).

Görüşmeler sonrasında elde edilen veriler kodlama yapılarak, temalara göre kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen veriler daha sonra sınıflandırılarak daha anlaşılır hâle getirilmiştir. Kodlama ve temalarına göre kategorileştirme işlemi tekrarlı olarak yapılmış, gereksiz kodlamalar çıkarılmış, gerekli görülen kısımlara ise yeni kodlamalar eklenerek tüm katılımcıların konuyla ilgili görüşlerinin aktarıldığı tablolar elde edilmiştir. Bulgular hem tablo hem de açıklama şeklinde verilmiş ve daha sonra da yorumlanmıştır.

### Bulgular

Araştırmadan elde edilen veriler, 6 ana tema ve bu temalara ait 29 alt kategori hâlinde tablolaştırılmıştır. Ana temalar: (1) Öğretim, (2) Öğrenci motivasyonu, (3) Türkçenin önemi ve sevdirmesi, (4) Kitaplar, (5) Sözlükler ve (6) Öğretmenler şeklinde kategorize edilmiştir. Tablo 2’de araştırmadan elde edilen verilerden hareketle oluşturulmuş ana temalar ve bu temalara ait alt kategoriler verilmiştir:

**Tablo 2: Temalar ve Alt Kategoriler**

Temalar	Alt Kategoriler
Öğretim	Kelime öğretimi Gramer öğretimi Harf öğretimi Temel dil becerilerinin öğretimi Ders saatleri
Öğrenci motivasyonu	Çok dillilik motivasyonu Görsellik Derslerin canlı ve çekici olması Değerlendirme
Türkçenin önemi ve sevdirmesi	Türkçenin sevdirmesi Türkçenin kazandırdıkları Türkçenin kullanımı Türkçe öğretiminde müzik Somut planlar
Kitaplar	Konu sıralaması Materyal desteği Dil bilgisi Kitap sayısı Ülkeye özel kitap Kültür aktarımı
Sözlük	Türkçe-Türkçe sözlük Türkçe-Arnavutça sözlük
Öğretmenler	Derse hazırlık Alanında uzman olma Zümre çalışmaları Tahta kullanımı Dersin anlatım dili Öğrenciye eşit muamele Ders ve ödev takibi



- **Öğretim**

Öğretim, çalışma verilerinin toplandığı süreçteki görüşmelerde katılımcıların cümleleri içinde en çok geçen sözcük olarak karşımıza çıkmıştır. Katılımcılar bu ana tema altında kelime öğretimi, gramer öğretimi, harf öğretimi, temel dil becerilerinin öğretimi ve ders saatleriyle ilgili sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yaşadıkları bu sorunlardan hareketle çözüme dair görüşlerini bizimle paylaşmışlardır. Türkoloji mezunu olan ve dört yıldır öğretmenlik yapan K1, 16 yıldır öğretmenlik yapan ve yine 16 yıldır Arnavutluk'ta bulunan K3 ve Türkçe öğretmenliği mezunu olan K11, öğrencilerine *kelime öğretirken* yaşadıkları sorunların çözümüne dair görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*K1: Gramere ağırlık verilmeden, daha çok konuşma hedeflenip kelime öğretimine ve kelime öğretiminde ise harflerin telaffuzuna ve görsel kullanımına belki diğer konulardan daha çok ağırlık verilmelidir.*

*K3: Gramer konuları öğrenciye zor geldiğinden bu konular anlatılırken öğretilen kelimeler üzerinden örnekler verilmesi ve gramerden daha çok, kelime öğretimine ağırlık verilmesi, konuların daha kolay algılanmasını sağlayacaktır.*

*K11: Öğrenciler, söyledikleri bazı kelimelerin anlamlarını bilmeden kullanmaktadır. Anlamını bilmedikleri; ama duyarak öğrendikleri ve konuşmalarında sıklıkla kullandıkları birtakım argo kelimeler bulunmaktadır. Öyle ki, bu kelimeleri anlamına hâkim olmadıklarından öğretmenleriyle konuşurken dahi kullanabilmektedirler. Böylesi durumlarda öğretmenin incitmeden; fakat mutlaka düzelten, öğreten olması gerekir.*

Yine K5, K4 ve K7'ye göre sorun yaşanan temalardan bir diğeri de *gramer öğretimidir*. Katılımcılarla yapılan görüşmede, öğretmenlere yöneltilen açık uçlu soruya verilen cevaplar içinde ve öğretim ana teması başlığı altındaki alt temalar arasında bu konu en fazla yakınılan konu olmuştur. Bu sonuç, verilen cevaplardan elde edilen katılımcı sayısı ile tespit edilmiştir. Örneğin, K5'in bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*K5: İsmi hâlleri -özellikle yönelme ve bulunma hâli-; şahıs, iyelik ve fiilimsi ekleri ve kipler anlatılırken oldukça zorlanılmaktadır. Dil yapılarının farklılığından dolayı yaşanan bu problemi çözebilmek için, konuya hazırlık esnasında birtakım fiiller tespit edilmeli ve bu konular, seçilen fiillerle ilgili örnekler üzerinden anlatılmalıdır. Daha sonra ise öğrenciden bu fiilleri mutlaka ezberlemesi istenmelidir.*

Diğer katılımcılar ise, gramerin farklı konularının öğretimine yönelik çözüm

yollarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

*K4: Arnavutça; cümle yapısı-öge dizimi, çatısı, edatların ve sıfatların kullanımı, tamlamalar gibi konular açısından farklı bir dil ailesine ait olduğundan Türkçeden farklı bir yapıya sahiptir. Öğrenciye Türkçenin yazıldığı gibi konuşulan bir dil olduğunun ifade edilmesinin yanı sıra, bol örnekle ve “İş en son yapıldığı için yüklem de Türkçede sonda bulunur.” gibi ifadelerle öge dizimi-cümle yapısı iyice kavratılmaya çalışılmalıdır.*

*K7: Dil bilgisi konularında Türk bilim adamları arasında terim birlikteliği sağlanmalıdır; çünkü şu anki durum, konular öğrenciye verilirken bazı sıkıntıların yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu konuda TDK görevlendirilebilir.*

*Harf öğretimi, yabancı bir dil olarak Arnavutlara Türkçe öğretirken öğretmenlerin oldukça zorlandıkları bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle alfabe farklılığından kaynaklanan bu problemlerin çözümüne ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:*

*K13: Türkçe 29 harften, Arnavutça ise 36 harften oluşan alfabelere sahip. Bu harflerden bazılarının söylenişi farklı, bazılarının ise sessel karşılığı bizdekiyle aynı değil. Bu durum Arnavut öğrencilere oldukça zor gelmekte. Örneğin “ğ” harfi Arnavut alfabesinde bulunmadığından, öğrenciler bu harfi gerek yazarken gerekse söylerken zorlanıyorlar. “Ağaç yerine aaç” yazmak gibi. Öğrencilerin en başından harfleri en iyi şekilde öğrenmeleri için tekrar yapmak oldukça önemlidir.*

*K9: “Ö, o, u, j, ü, l, r, ç” gibi harflerin söylenişi ve “l, ğ, y, ş, s ve n” harflerinin yazımı gibi konular, bu öğrencilerin en zorlandıkları konular olduğundan, bunlar üzerinde daha fazla pratik yapılmalıdır. Mesela, bazı öğretmenlerimiz “ö” sesini, Arnavutçada sessel karşılığı olmadığından, öğrencilerine öğretirken öğürme sesini çıkarttırarak harfi öğretiyorlar. Kısaca, daha en başından harf öğretime ve telaffuza çok önem verilmelidir.*

Okullarda verilen Türkçe derslerinin başlıca amacı; öğrenciyi okuma, dinleme, konuşma ve yazma diye adlandırdığımız dört temel dil becerisi açısından yetkin kılmaktır. Arnavutluk'ta Türkçeyi öğretmeye çalışan öğretmenler de öğretme sürecinde bu anlamda birtakım sorunlar yaşamaktadır. Katılımcıların bu konuyla ilgili çözüm önerilerine bakıldığında bunların biraz da kitaplar ve materyal desteği temalarını ilgilendirdiği görülmektedir; fakat bu ifadelerdeki amaç, temel dil becerileri olduğundan bu başlıkta toplanması uygun bulunmuştur. K15 ve K16, bu konudaki görüşlerini:

*“K15: Okuma-anlama ve dinleme metinleri ağırlıklı olarak öğrenilen kelimelerden oluşmalıdır. Elimizdeki kitaplarda, cd ve diğer materyallerde bulunan okuma metinlerinde ise bu konuda bazı eksiklikler bulunmaktadır. Bu metinlerde,*

henüz öğrenilmemiş kelimelerin sayıca çok olmasının beraberinde getirdiği 'anlayamıyorum' duygusunun önüne geçilmelidir.

K16: Yazma çalışmaları Türkçe öğretiminin en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenciye yaptırılacak bu çalışmalar, öğrencinin dil gelişimine paralel çalışmalar olmalıdır." şeklinde ifade etmişlerdir.

Eldeki müfredatın öğrenciye gereği gibi aktarılması için uygun görülen süre, ders saatlerini oluşturmaktadır. K6, bu konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

K6: Öğrencilerin hazırlık sınıfının ilk döneminde aldıkları Türkçe ders saati, yıl içinde verilmek istenen konuların gereği gibi verilebilmesi için yeterli olmadığından, programdaki Türkçe ders sayısı artırılmalıdır.

## 2. Öğrenci motivasyonu

Bireyin yabancı dil öğrenmeye istekli oluşu yabancı dil öğreniminde en temel konudur. Yabancı dil öğretimine başlamadan önce birey, psikolojik olarak öğrenmeye istekli hâle getirilmeli ve bireyde öğrenme gereksinimi uyandırılmalıdır (Lightbown, 2004:56). Öncelikle bireyin içsel motivasyonunun yüksek oluşu (yabancı dil öğrenmeye istekli olması) bu alandaki başarı şansını artıracaktır (Dörnyei, 2005: 65-66).

Bu bilgilerden ve katılımcı görüşlerinden hareketle *öğrenci motivasyonu* ana teması; çok dillilik motivasyonu, görsellik, derslerin canlı ve çekici olması ve değerlendirme gibi alt temalara ayrılmıştır. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öğrendikleri dili daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı (multi-media) öğrenme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir (Demirel, 1993: 87). K7'nin öğrenci motivasyonunu yakından etkileyen bir unsur olarak gördüğü *görsellik* ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

K17: Öğrencinin motivasyonunu canlı tutabilmek için öğretim ortamlarının görsel materyaller (film, reklam, tiyatro ve turizm içerikli kayıtlar), oyun kartları, kelime afişleri, yaratıcı drama salonları, ses kayıtları ve ses kayıt cihazları ile desteklenmesi gerekmektedir. Akıllı tahta ya da sinema odalarında yapılan derslerin verimi arttırdığı görülmüştür.

Derslerin canlı ve çekici olması da öğrencinin akademik başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Bu konuda öğretmenin kişisel gayreti, pedagojik yaklaşımı ve öğretme performansı önemlidir. K8, bu konuyla ilgili şunları söylemiştir:

K8: Teknolojinin sunduğu cep telefonu gibi imkânlar, öğrencinin diğer arkadaşlarıyla sürekli iletişim hâlinde olabilme şansı, öğrenciyi dersten uzaklaştırabilmektedir. Bu nedenle dersler, daha eğlenceli ve ilgi çekici hâle

*getirilmeye çalışılmalıdır.*

Günümüz toplumlarında *çok dillilik*, pek çok açıdan aranan bir özellik olmuştur. Bu nedenle okullarda öğrencilere aynı anda birkaç dil bir arada öğretilmeye çalışılmakta ve bu süreç içinde de öğrencinin motivasyonunu canlı tutma zorunluluğu doğmaktadır. Yabancı dil öğreniminde öncelikle dil öğrencisinin istekli ve hevesli olması başarının temel unsuru olarak görülmektedir. Öğrencinin içsel motivasyonu ne kadar yüksek olursa dil öğrenimindeki engelleri o kadar kolay aşacağı anlaşılmaktadır (Şahin, 2009: 157) .K5 de bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*K5: Aynı yıl içinde birden fazla dil –Türkçe, İngilizce ve Arapça- öğrenmek durumunda olmaları, öğrencileri zorladığından, öğretmenlerin bu konuda öğrencilere motivasyon ve özgüven kazandırıcı bir tutum sergilemeleri gerekmektedir.*

*Değerlendirme*, yabancılara Türkçe öğretiminin en önemli ayaklarından biridir. Doğru değerlendirme yapmak, değerlendirmeyi sürece yaymak ve bu arada öğrencinin dil öğrenme motivasyonunu taze tutmak bu süreçte dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Gibitz (2002: 6-28), değerlendirme ölçütlerini sıraladığı “Günümüzde Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi” başlıklı yazısında ikinci sırada "Düzey tanımlaması ve pozitif değerlendirme" den bahseder. Burada “Bir öğrencinin sürekli neyi yapamadığı değerlendirilir ve ne yapabildiği değerlendirilmez ise, öğrencinin öğrenme isteği körelir. Öğrencinin kendisinde öğrenme isteği uyanabilmesi için başarı duygusunu tatması gerekir.” denmektedir. K1’in ifadesiyle:

*K1: Öğretmen, aralıklarla yapacağı sınavlar dışında sözlü aktivitelere ve projelere de not vermelidir. Yani öğrenciyi, süreç içinde, derse katılımına ve verdiği emeğe göre ölçmelidir. Öğretmenler tarafından öğrenciye bol soru sorulmalı, öğrenciden yeterli cevap gelmediğinde ise kötü not verilmemelidir.*

### **3. Türkçenin önemi ve sevdirmesi**

Araştırmada, Türkçenin önemi ve sevdirmesi ana teması; Türkçenin sevdirmesi, Türkçenin kazandırdıkları, Türkçenin kullanımı, Türkçe öğretiminde müzik ve somut planlar şeklinde alt temalara ayrılmıştır. Bilindiği gibi ve pek çok araştırma bulgularında da ortaya konulduğu gibi öğrencinin *derse ve öğretime karşı sevgi duyması*, onun akademik başarısında çok etkilidir. Bu konuda K1 ve K3’ün ifadeleri şu şekildedir:

*K1: Türkçenin ve öğretmenin sevdirmesi, Türkçe öğretimi adına başta yapılması gereken en önemli uygulamadır.*

*Arnavutluk'taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*

*K3: Öğretmen, öğrenciyi hangi ölçme ve değerlendirme kriterlerine göre değerlendireceğini en başından anlatarak, dersin işleniş planı hakkında öğrenciyi bilgilendirerek onu derse tutum yönünden rahatlatmalıdır. Böylece Türkçenin sevdirmesi adına ilk adım atılmış olur.*

K3'ün Türkçenin sevdirmesine dair görüşleri, aynı zamanda öğrenci motivasyonu ana teması altındaki değerlendirme alt teması içinde de değerlendirilebilir. Çünkü öğrencilerin daha derslerin en başında öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirilecekleriyle ilgili olarak bilgilendirilmeleri, onların derse karşı motivasyonunu da olumlu yönde etkileyecektir.

Bunların yanında, öğrencinin öğrenmeye çalıştığı *dilin kendisine kazandıracağı* ve katacağı değerler hakkında bilgi sahibi olması, onun dile karşı tutumunu olumlu yönde etkileyecek ve motivasyonunu artıracaktır. Bu konuda K3 ve K9'un düşünceleri şu yöndedir:

*K3: Avrupa özentisinin had safhada ve bazı öğrencilerde önceki okullarından edindikleri Osmanlıya karşı olumsuz bir önyargının olduğu Arnavutluk'ta, Türkçenin neden öğrenilmesi gerektiği ve bu dili öğrenmenin onların hayatlarına nasıl bir artı değer katacağı, kendi dillerinde ve olabildiğince güzel anlatılmalıdır. Bunu yaparken de Arnavutçaya geçmiş Türkçe kelimelerden bol bol örnekler verilmelidir.*

*K9: Öğrencilerde görülen Türkçenin öğrenilmesinin aslında gereksiz olduğu inancı ailelerde de görülebildiğinden, bilgilendirme görüşmeleri ve bunun dışında yapılacak bazı sosyal aktiviteler ve konferanslar yoluyla zihinlerdeki bu algı değiştirilebilir.*

Öğretilen dilin öğrenci ve öğretici tarafından olabildiğince çok, mümkünse her an ve her yerde kullanılmaya çalışılması öğrencinin dil gelişimini hızlandıracak, onun öğrenmeye çalıştığı dile karşı tutumunu da olumlu yönde etkileyecektir. Öğrenci, sınıfta öğrendiği dili sınıf dışında kullanma olanağından yoksunsa öğrenme sadece kuramsal boyutta kalacak ve öğrendiklerini uygulama alanı bulamayan öğrencinin öğrenme isteği zayıflayacaktır (Doughty and Long, 2005: 155-170). K2'nin bu anlamda *Türkçenin kullanımına* yönelik düşünceleri şu şekildedir:

*K2: Dersler işlenirken öğrenciler, verilen dil kuralının-kalıbının Türkçe ya da Arnavutça karşılığını öğretmenden isteyebilmektedir. Bu durumda öğretmen, zorunlu olmadıkça Türkçe dışında bir dil kullanmamaya gayret göstermelidir. Öğretmenin bu konudaki ısrarı, öğrencinin dile hâkimiyetini olumlu yönde destekleyecektir.*

İnsanlar arası iletişim yollarından biri de müziktir. Hemen herkes, ya icra ederek ya da dinleyerek müziği hayatının içinde tutar. Müziğin psikolojik bir ihtiyaç

olduğu da söylenir. Bireyler için vazgeçilmez olan *müziğin dil eğitiminde de kullanılması*, öğrencinin dile olan sevgisini artıracak düşüncesinden yola çıkan K7, tecrübelerinden hareketle şu görüşleri ifade etmiştir:

*K7: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde müzik dilinin kullanılması, öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Öğrencinin dile olan sevgisini de artıran bu faaliyetleri yıl içinde uygulayarak çok olumlu sonuçlar aldığımız olmuştur.*

Donitsa (2004:217-228)'nın İsraili öğrencilerin Arapça öğrenmedeki başarılarını incelediği araştırmasına göre, öğretim programı ne kadar iyiye öğrenci de o kadar başarılıdır sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin bir plan-program ve sonrasında da uygulama sürecini içerdiği bilgisinden yola çıkan K8'in bu konuya dair görüşleri de aslında Türkçe öğretiminin pek çok açıdan planlı yapılmadığı gibi bir durumu ortaya koyar:

*K18: Türkçenin öğretiminde soyut; ama yapılacakların bir plan dahilinde olmasını sağlayan düzenlemelere gidilmeli ve bunların sınıf ortamına yansımaları somutlaştırılmalıdır.*

#### **4. Kitaplar**

Öğretimin ana materyalini teşkil eden *kitaplar* ana teması altında, materyal desteği, dil bilgisi, kitap sayısı, ülkeye özel kitap, kültür aktarımı şeklinde altı alt tema belirlenmiştir.

Bu alt temalardan ilki olan kitaplardaki *konu sıralamasına* dair K18, bize görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

*K18: Basit zamanların verilmiş sırası gibi daha pek çok konu, özellikle de dil bilgisi konu sıralaması kitaptan kitaba farklılık gösterdiğinden bu konuda bir birliktelik oluşturulmalıdır.*

Son yıllarda yapılan çalışmalar ve uygulamalar göstermiştir ki materyal destekli öğretim, öğrencinin derse olan ilgisini ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Yabancı dilde iletişim kurabilecekleri yabancı mektup arkadaşı edinme, yabancı dil öğrenmeye katkı sağlayabilecek televizyon programları, oyunlar, tiyatro çalışmaları ve şarkılar aktif dil öğrenim çevresi oluşturmaya örnek gösterilebilir (Richard-Amato, 1996). Kitapları da bu anlamda zenginleştirmek gerekmektedir. K1 ve K4'ün görüşleri de bu yöndedir:

*K1: Etkinlik ağırlıklı ders kitaplarına ve kitaplara bağlı cd ve materyallere ağırlık verilmelidir.*

*K4: Kitaplarda yer alan oyunlar ve kullanılan materyaller, sınıf ortamında konuları pekiştirmeye ve tekrara dönük; tüm öğrencilerin anlayabileceği ölçüde basit, ama bir o kadar da öğrencilerin katılmak isteyeceği kadar ilginç olmalıdır.*

*Oyunlar oynanırken ise öğretmen öğrencilerine fazla müdahil olmamalıdır. Amaç, dilin kurallarından çok kullanımının önemli olduğunu kavratmak olmalıdır.*

K7'nin kitaplarda yer alan *dil bilgisi* konularıyla, K8'in ise *kitap sayısı*yla ilgili görüşleri:

*"K3: Öğrencilerin en fazla zorlandıkları konu dil bilgisi olduğundan, kitaplarda dil bilgisi konularına daha fazla önem verilmeli, görsellerle desteklenmeli ve ilgili konular olabildiğince zevkli işlenmelidir.*

*K8: Öğrenci, kitapları set hâlinde gördüğünde, sayıca çokluğu karşısında ürkek bu işi yapamayacağı duygusuna kapılabilmektedir. Bu nedenle kitap setleri ve kitaplarla birlikte verilen diğer materyaller, yeri geldikçe, alışma evresi atlatıldıktan sonra ve aralıklarla öğrenciye verilmelidir."* şeklindedir.

K8'in kitaplardan yola çıkarak dile getirdikleri, aynı zamanda öğrencinin derse olan motivasyonunu da etkileyen unsurlar arasındadır.

Türkçe öğretilmek istenen toplumların dillerinin Türkçe dil ailesinden farklı oluşu, Türkçe öğretirken o ülkeye has yaşanan sorunlar ve daha pek çok sebep, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin aklına Türkçe öğretilmek istenen *ülkeye özel kitap* üretilmesi gerektiği düşüncesini getirmektedir. K9 da bunlardan biridir:

*K9: Ders kitap setlerinin hitap edeceği öğrenci kitlesine uygunluğunu, maalesef zaman zaman deneme yanılma yoluyla tespit ediyoruz. Bu zaman ve emek kaybının önüne geçmek için ülkeyi ve öğrenciyi tanımaya yönelik önden inceleme çalışmaları yapılmalıdır. Bu işlemlerin ardından da o ülkenin ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış kitaplar ve diğer materyallerin hazırlanması yaşanan bu tip sıkıntıları ortadan kaldıracaktır.*

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli amaçlarından biri, Türk toplumunun *kültürel* unsurlarını tüm yönleriyle öğrencilere aktarmaktır (İşcan, 2011:946). Çünkü dil, kültürün aynası ve aktarıcısı durumundadır. Yabancılara Türkçe öğretirken kültür unsurlarına yer vererek onların dilin içine girmelerini sağlamak, sosyal ilişkilere yer vermek ve öğrendiklerini sıkça tekrarlatmak gerekir (Barın, 1994: 55). K11'in bu konuya ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

*K11: Türk kültürünün anlatıldığı ya da kültürümüzden izler taşıyan metinler aracılığıyla ve halk edebiyatımızdan örneklerle milli değerlerimizi öğrencilerimize tanıtmalıyız.*

## 5. Sözlük

Her Türkçe öğretmenin başucu kitaplarından olan sözlükler, dil öğretiminin

de ayrılmaz birer parçalarıdır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında sözlük çalışmaları ise Türkiye'nin bu konuya ne kadar önem verdiği ve bu konuda bir dil politikası olup olmadığı bir göstergesidir. K6 ve K7, bu konuya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

*K6: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi esas alınarak hazırlanmış, öncelikle **Türkçe-Türkçe sözlüğün** olmaması ve olanların da yeterli olmaması sebebiyle, "Yazı Dilinin Kelime Kullanım Sıklığı" esas alınarak 5000, 15000, 30000 ve 50000 kelime kapasiteli sözlüklerin hazırlanması gerekmektedir.*

*K7: Türkçe öğretilen dillere yönelik sözlükler ya yok ya da yeterli değil. Bu sebeple ivedilikle, müşterek kelimelerden de yola çıkılarak bir **Türkçe-Arnavutça sözlük** hazırlanmalıdır.*

## 6. Öğretmenler

Çalışmada, dilin temel öğreticisi olan *öğretmenler* ana teması altında derse hazırlık, alanında uzman olma, zümre çalışmaları, tahta kullanımı, dersin anlatım dili, öğrenciyi eşit muamele ve ders/ödev takibi şeklinde adlandırılmış alt temalar oluşturulmuştur.

*Derse hazırlık* aşaması öğretimin ilk aşamasıdır ve mutlaka yapılmalıdır. K16, bu konuya dair görüşlerini bu şekilde ifade etmiştir:

*K16: Bazı öğretmenler: "Ben zaten Türk'üm. Dersimi ne zaman ve nasıl olursa olsun işlerim." şeklinde düşünmektedir. Halbuki öğretmenler, derslere mutlaka günlük plan yaparak girmeliler ki derslerini dersin akışına göre değil de hedeflere yönelik işleyebilsinler.*

Macar araştırmacı Nikolov (2001: 149)'un öğrencilerin dil öğrenimindeki başarısızlık nedenlerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının sorunun temelini teşkil ettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenin alanındaki uzmanlığı öğrencilerin dil öğrenme başarılarıyla paralellik göstermektedir.

Ülkemizdeki pek çok üniversitede Türkçe öğretmenliği bölümü bulunmakla birlikte, Yabancılara Türkçe Öğretimi adı altında lisans düzeyinde bölümler olmadığından, profesyonel anlamda yabancılara Türkçe öğretmeni yetiştirmek de mümkün olmamaktadır. Buradan hareketle *alanında uzman* öğretmen açığı konusundaki fikirlerini K18 şu şekilde aktarmaktadır:

*K18: İlgili dersleri verecek nitelikte öğretmen sayısına sahip olmadığımızdan bu çok önemli açığı kapatmak için üniversiteler bünyesinde lisans seviyesinde Yabancılara Türkçe Öğretimi bölümleri açılmalıdır.*

*Zümre çalışmaları* da öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları,



planlı ve programlı hareket etmelerine olanak sağlayan bir faaliyettir. K16'nın bu konuyla ilgili görüşleri ve K3'ün *öğretmenin tahta kullanımına* dair ifadeleri şu şekildedir:

*K16: Zümre çalışmalarında, öğrenciye anlatmak ve kavratmakta zorluk çekilen konular paylaşılmalı, değerlendirmeler yapılmalıdır. Dersler alınan kararlar ve paylaşılan tecrübeler doğrultusunda işlenmelidir.*

*K3: Anlamayı kolaylaştırmak için tahtanın düzenli kullanılmasına ve özellikle ekler konusu anlatılırken renkli tebeşir kullanımına önem verilmelidir.*

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenin kullanacağı *anlatım dili, öğrenciye yaklaşımı ve verilen ödevlerin ya da derslerin takibi* de diğer önemli konular arasındadır. Bu temalar ile ilgili olarak K2, K3 ve K5'in görüşleri ise şunlardır:

*"K2: Öğrenciler, karşılıklarına çıkan yeni durum ya da kurullarla ilgili anlatılan konunun Arnavutça ya da İngilizce karşılığının ne olduğu konusunda kendi aralarında da sık sık tartışmalara girebilmektedir. Bu tartışmaların da mutlaka öğretmen kontrolünde yürütülmesi gerekmektedir. Öğretmenin kontrolündeki doğru yönlendirmeler öğrencinin dil öğrenimi hızlandıracaktır. Öğretmenin daima Türkçeyi kullanma ısrarı bu noktada çok önemlidir.*

*K3: Öğretmen, öğrencilere eşit muamelede bulunmalıdır.*

*K5: Öğrenciler, belki de daha önceki öğrenim yaşamlarında böyle bir alışkanlık edinmedikleri için genel olarak ödev yapmak istememektedir. Öğretmenler, gerek derslerin takibinin ve gerekse öğrenilen konuların tekrarının dil öğrenme sürecinde çok önemli olduğu üzerinde durmalı, öğrenciye bunu alışkanlık hâline getirmelerine ve benimsetmeye çalışmalıdır.*

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bulgular bölümünden ortaya çıkan sonuçlar, pek çok bilim insanının alan yazında yapmış oldukları çalışmalardan elde edilen sonuçları doğrular niteliktedir. *Öğretim, öğrenci motivasyonu, Türkçenin önemi ve sevdirilmesi, kitaplar, sözlük ve öğretmenler;* katılımcı öğretmenlerce, Arnavutluk'ta Arnavut gençlerine Türkçe öğretiminde yaşanan temel problemler olarak karşımıza çıkmıştır. Bu bağlamda öğretimde yaşanan problemlere katılımcıların getirdiği çözüm önerileri *kelime öğretimi, gramer öğretimi, harf öğretimi, temel dil becerilerinin öğretimi ve ders saatleri* üzerine olmuştur. Katılımcılara göre, dil öğretilmeye başlarken öncelikle harflerin söylenişi ve yazımı üzerinde durulmalı ve bol pratik yapılmalıdır. Kelime öğretimi ise, gramer öğretiminden çok daha önemli görülmekte ve bu konuya ağırlık verilmesi gerekmektedir. Gramer öğretiminde yaşanan sorunların temelinde iki dilin farklı dil ailelerinden gelişi yatmaktadır. Bu sebeple

özellikle iyelik, fiilimsi, hâl ve kip eklerinin anlatımında bol örneğe yer verilmeli, konular anlatırken ise öğrenilen kelimelerden yola çıkılmalıdır. Ayrıca, dil bilgisi terimleri konusunda dilbilimciler arasında birliktelik sağlanmalıdır. Aynı şekilde Alyılmaz (2010:739) da çalışmasında “Türk dil bilgisi ile ilgili kitaplarda ortak bir terminolojinin kullanılmaması”nı bir sorun olarak göstermiştir. Bu konuyla ilgili olarak Candaş Karababa (2009:276) ise çalışmasında: “Türkçenin yabancı bir dil olarak çağdaş dil öğretim yöntem ve teknikleriyle öğretilmesi için Türkçenin dil bilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların yeterli olmaması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak ders kitaplarına kaynaklık edememesi önemli bir eksikliklerdir.” sonucuna ulaşmıştır.

Dinleme metinlerinin ağırlıklı olarak bilinen kelimeleri içeren metinler olması gerektiği ve tüm bunların hakkıyla yapılabilmesi için Türkçe ders saati sayısının artırılmasının şart olduğu da yine araştırma sonuçları arasındadır. Bu konuyla ilgili olarak Açık (2008:4) da çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre: “Haftalık ders saatlerinin belirleyicisi olan yöneticilerin ders saatlerini ne kadar artırırlarsa dil eğitimi başarısının da o derece yüksek olacağını göz ardı etmemeleri gerekir.” demiştir.

Ayrıca, çalışma sonuçlarına göre öğrencinin motivasyonunun canlı tutulması, çok dilli yetişen bu öğrencilere aralıklarla özgüven tazeleyici tutumla yaklaşılması gerekmektedir. Motivasyonu uzun tutacak unsurlardan biri de görselliktir. Derslerde görsellere olabildiğince yer verilmeli, ders salonları da bol bol görsel kullanılabilecek donanımda olmalıdır. Öğrenci değerlendirilirken sürece göre değerlendirilmeli ve aynı zamanda not verilirken düşük not vermemeye dikkat edilmelidir ki öğrencinin derse karşı motivasyonu bozulmasın.

*Türkçenin önemi ve sevdirmesi* başlığı altında, Türkçe öğretmenlerin öncelikli işinin Türkçenin öğrencilere sevdirmesi olduğu, bunu yaparken de Türkçe öğrenmenin öğrenciye neler katacağının gereği gibi anlatılmasının önemli olduğu tespit edilmiştir. Her zaman ve her yerde öğretmenin Türkçe konuşmaya çalışması, Türkçe öğretirken müzikten de faydalanılması, somut planlar dahilinde öğretim yapılması Türkçenin yabancı dil olarak öğretim gereği gibi yapılabilmesi için gereklidir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik öğretim programının olmayışı, soyuttan somuta geçilemeyişi; ders kitaplarının hazırlanması ve öğretmene kılavuzluk etme noktasında sıkıntılar doğurmaktadır. Candaş Karababa (2009) da ilgili çalışmasında benzer bir noktaya işaret etmiş ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin; gereksinimlerine, düzeylerine ve çeşitliliğine uygun öğretim programlarının olmadığını dile getirmiştir. Aynı şekilde Açık (2008)’in çalışmasının sonuçlarına göre de, devletin ilgili organlarında Türkçenin dünya dili olarak

öğretiminin planlanması ve politikasının olmadığı ifade edilmiştir.

Kitaplardaki konu sıralamasında bir birlikteliğin sağlanması, dersleri canlı ve çekici kılabacak materyallerin kitaplarla birlikte kullanılması, kitaplarda dil bilgisi konularına daha fazla önem verilmesinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Dersleri canlı ve çekici kılmak için materyal kullanılması ve Türkçe öğretiminde müzikten de faydalanılması gerektiği fikrine katılan Arslan ve Adem (2010) de çalışma sonuçlarından hareketle, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik kapsamlı şekilde hazırlanmış müzikli etkinlik kitabı, CD'si vb. materyaller bulunmadığından ilgililerce, alanında uzman kimselerce bunlar hazırlanmalıdır önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca, kitapların ek materyaller ve yardımcı kitaplarla birlikte ve aynı anda öğrenciye verilmesinin motivasyon açısından doğru olmadığı da görülmüştür. Türkçe öğretilen ülkenin dil ve kültür özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış Türkçe kitaplarının çıkarılması ve bu kitaplarda gerek görsel açıdan gerekse metinler yoluyla kültür aktarımına önem verilmesi önemlidir. Türkçe öğretilmek istenen ülkeye özel kitap yazılması konusunda Alyılmaz (2010), Candaş Karababa (2009) ve Açıık (2008)'in görüşleri de aynı doğrultudadır.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir ihtiyaç olarak beliren/görülen Arnavutça-Türkçe ve Türkçe-Arnavutça sözlükler ivedilikle hazırlanmalıdır/çıkarılmalıdır. 1994 yılından beri, Doğu Dilleri ve Kültürleri Öğretim Merkezi olarak Belçika'da Türkçe ve Arapça kursları düzenleyen Orientaal VZW'nin başkanlığını da yürüten Vandewalle (1999) de, kurumundaki çalışmalardan elde ettiği problemlerini dile getirdiği yazısında, sorunlardan biri olarak "Türkçe'nin temel söz varlığını öğrenmiş olan öğrencilerin kullanabilecekleri Türkçe-Türkçe açıklayıcı sözlükler (Böyle bir eserde tanımlayıcı söz varlığının önceden belirlenmesi ve eserin içinde verilmesi çok önemlidir.), sözcüklerin çeşitli anlamlarını ve kullanılışlarını gösteren anlamlı örnek cümleler veren sözlükler, Türkçe sözcüklerin en sık hangi kelimelerle birlikte kullanıldığını gösteren sözlükler, anlamca birbirine yakın olan sözcükleri bir araya getiren ve - en önemlisi - aralarındaki farkları örnek cümleler vererek açıklayan sözlükler, sözcükleri kök ve eklerine ayırdıktan sonra onları son harflerinden başlayarak alfabetik sıraya koyan sözlükler, sözcükleri kök ve eklerine ayırdıktan sonra onları türetildikleri köklere göre (bir ağaç biçiminde) bir araya getiren ve açıklayan sözlükler" in olmamasından bahseder. Dünyadaki Longman Language Activator, Basiswoordenboek Nederlands gibi sözlükleri de örnek olarak sunar. Tüm bunların dışında, Türkçenin en çok kullanılan 1000 ve 2000 sözcüğünü bilen öğrencilerin okuyabileceği kitapçıklar, basitleştirilmiş hikâyeler, basitleştirilmiş edebî eserlerin de olmamasının bir sorun olduğunu dile getirir.

Öğretmenler, derse girmeden önce mutlaka plan yapmalı ve derse

hazırlanmalıdır. Yabancılar Türkçe öğreten öğretmenler, aralarında mutlaka zümre toplantıları yapmalıdır. Öğretmen dersini anlatırken, mecbur kalmadıkça ders anlattığı ulusun diliyle konuşmamaya çalışmalı ve bu konuda ısrarcı olmalıdır. Konuların tahtada anlatılması, bilgileri zihinde sınıflandırmaya yardımcı olduğundan, öğretmen de tahta kullanımına özen göstermelidir. Öğrencilerine karşı eşit mesafede durması gereken, ders ve ödev takibi konusunda öğrencilerini bilinçlendirmeye çalışan öğretmen; aynı zamanda alanında da uzman olmalıdır. Nitekim (Özbay 2010: 15) da çalışmasında “Yurt dışına Türkçe öğretmek amacıyla gönderilen Türkçe öğretmenlerinin hedef kitleyi tanımamaları, onların sorunlarını bilmemeleri, Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları”nı bir sorun olarak ifade etmiştir. Alyılmaz (2010) ise yaptığı araştırma sonuçlarından hareketle, Türkçe öğretimi alanlarının “ana dili Türkçe olanlara Türkçe öğretimi” ve “yabancılar Türkçe öğretimi” ana bilim dalları şeklinde ayrılması ve böylece bu özel alanlarda uzlaşmanın önünün açılması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Bunun için de ülke genelinde ve dışında, üniversiteler bünyesinde, lisans ve lisansüstü yabancılar Türkçe öğretimi bölümleri ve programları açılmalı, var olanlar ise sayıca çoğaltılmalıdır.

#### **Kaynakça**

- Abdallah - Preteceille, M. (1999). “*L’éducation Interculturelle*”. Paris: Presse Universitaires de France.
- Açık, F. (2008). “Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/fatma\\_acik\\_yabancilara\\_turkce\\_ogretimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf) (Erişim Tarihi: 21. 09. 2013)
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). “*Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*”. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Alyılmaz, C. (2010). “Türkçe Öğretiminin Sorunları”. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı”. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Barın, E. (1994). “Yabancılar Türkçenin Öğretimi Metodu”. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, (17): 53-56.
- Bayraktar, N. (2003). “Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi”. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.

*Arnavutluk'taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine Görüşlerinin  
İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*

- (2008). *"Bilimsel Araştırma Yöntemleri"*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Byram, M. & Esarte-Sarries, V. (1991). *"Investigating Cultural Studies In Foreign Language Teaching"*. Clevedon: MultilingualMatters Ltd.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994). *"Teaching and Learning Language And Culture"*. Clevedon: MultilingualMatters Ltd.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of socio cultural competence. In M. Byram, G. Zarate & G. Neuner (Eds.), *"Sociocultural Competence In Language Learning and Teaching"*, 9-39, Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (1989). *"Cultural Studies In Foreign Language Education"*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1994). *"Culture And Language Learning In Higher Education"*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (1997). *"Facetoface: Learning-And-Culture Through Visits And Exchanges"*. London: CILT.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *"Developing Intercultural Competence In Practice"*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (Genişletilmiş 3. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (1993). *"Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler (3. Basım)"*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *"Yabancı Dil Öğretimi"*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dolunay, S. K. (2007). "Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme". *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, Cilt: 2, s. 286-292.
- Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O. & Shohamy, E. (2004). "The effect of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel". *Modern Language Journal*, 88 (2), 217-228.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of The Language Learner*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doughty, C. J. & Long, M. H. (2005). *The Handbook Of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing.
- Ergün, M. (2008). "Prens Sabahattin Bey'in Eğitim Üzerine Düşünceleri". *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 1-9.
- Gibitz U. (2002). *Fremdsprachen Lernen Und Lehren Heute. Wir Deutschlehrer*.

9-28, Kamerun: Goethe InstitutYaondé (Kamerun).

Hammerly, H. (1985). *An Integratedtheory Of Language Teaching*. Columbia: Second Language Publications.

İşcan, A. (2011). "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi". *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 939-948.

Karaağaç, G. (2013). "Türkçenin dünya dillerine etkisi". <http://www.turkcede.org/dil-uzerine-yazilar/702-turkcenin-dunya-dillerine-etkisi.html> (Erişim Tarihi: 02.08.2013).

Kaya G. ve Koçak Usluel Y. (2011). "Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi". *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 48-67.

Kırkkılıç, A. (Ed.) (2002). *Türk Dili Yazılı Anlatım Ve Kompozisyon Bilgileri*. Erzurum: Aktif Yayınevi.

Koçer, Ö. (2013). "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hedef kültürle bütünleştirilmiş dersler sonrasında görüşlerinin incelenmesi". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 25-35.

Koçer, Ö. ve Dinçer, A. (2011). "The effect of culture integrated languages courses on foreign language education". *US-China Education Review*, 8(2), 20-27.

Kramsch, C. (2004). *"Language Thought And Culture"*. USA: Berkeley University Press.

Krippendorff, K. (2004). *"Content Analysis: An IntroductiontoIts Methodology (2nd ed. ed.)"*. Thousand Oaks: CA: Sage.

Le Blanc, C. Courtel, C. & Trescases, P. (1990). *"Le Syllabusculture: Étudenationnelle Sur Lesprogrammes De Français De Base^"*. Ottawa : Association Canadiennedes Professeurs de languessecondes.

Lessard-Clouston, M. (1992). "Assessing culture learning: issues and suggestions". *The Canadian Modern Language Review*, 48 (2), 156-341.

Lightbown, P. M. & Nina Spada (2004). *"How Languages Are Learned"*. Oxford: Oxford University Pres.

Neuner, G. (1998). Le rôle de la compétencesocioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissagedeslanguesvivantes. *"Le Français Dans Le Monde, Numéro Spécial: Apprentissage Et Usagedes Langues Dans Le Cadre Européen"*. Hachette Edicef. New York: Harpe rCollins College Publishers.

Nikolov, M. (2001). "A study of unsuccessful anguage learners", 149-170, In Z. Dörnyei& R. Schmidt (Eds.), *Motivation And Second Language Acquisition*. Honolulu: The University of Hawaii.

Özbay, M. (2002). "Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi". *Türk Dili*, 602, 112-120.

*Arnavutluk'taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*

- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2012). "Kâzım Nami Duru'nun Tiran ve Berat'taki Eğitim Hizmetleri". *Uluslararası Dil ve Edebiyat Sempozyumu: Türk ve Arnavut Kültüründe Ortak Yönler*, Tiran-Arnavutluk: Bedir Üniversitesi Yayınları, s. 147-154.
- Pulverness, A. (2003). "Distinctions & dichotomies: Culture-free, culture-bound". *English Teaching Professional*, 14, 17-25.
- Putatunda, R. (2013). "The importance and advantages of learning a second language".  
<http://www.buzzle.com/articles/the-importance-and-advantages-of-learning-a-second-language.html> (Erişim Tarihi: 02.08.2013).
- Richard-Amato, P., A. (1996). *Making It Happen: Interaction In The Second Language Classroom: From Theory To Practice*. New York: Longman.
- Şahin, Y. (2009). "Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar". *TSA Dergisi*, 13 (1).
- Seelye, H. (1984). *Teaching Culture: Strategies For Foreign Language Educators*. Skokie, IL: National Textbook Cooperation.
- Singerman, A. (1993). *The cultural component of foreign language learning: A common core defined at four levels of competence with pedagogical aids applied to the French speaking world*. "American Association of Teachers of French National Commission on Cultural Competence". Draftversion.
- Stemler, S. (2001). "An overview of content analysis". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (17).
- Vandewalle, J. (1999). "Pratik Türkçe öğretiminde karşılaşılan bazı sorunlar ve çözümleri". *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 82, 6-14.
- Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (2009). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.